



Determinantes del rendimiento académico del alumnado repetidor de 5º y 6º de primaria

Determinants of the academic achievement of the students who repeat in 5º y 6º in primary school

Agustín Godás Otero*, María del Mar Lorenzo Moledo**, Julia María Crespo Comesaña**

*Facultad de Psicología. USC. **Facultad de Ciencias de la Educación. USC.

Resumen

Este trabajo forma parte de un estudio de corte descriptivo más amplio basado en el rendimiento académico, elaborado en 18 centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. Nos centramos en el alumnado repetidor y en los logros académicos obtenidos en tres materias. Para establecer los determinantes de su rendimiento académico empleamos una serie de variables centradas en sus características sociodemográficas y académicas y una serie de escalas, tipo Likert. Una vez registrados los índices de fiabilidad para cada una de las escalas, procedimos a indagar en su capacidad predictiva sobre los resultados académicos en cada una de las tres materias seleccionadas. Esperamos constatar dos tipos de resultados: registrar si las calificaciones finales dependen de factores distintos según la materia cursada, y constatar los determinantes generales del rendimiento académico para el alumnado repetidor.

Palabras clave: logro, rendimiento académico.

Abstract

This work is part of a broader descriptive study based on academic achievement, carried out in 18 Primary Schools of the Autonomous Community of Galicia. We focus on the students who repeat and in the academic achievements in three different subjects. To establish the determinants of academic performance we use a number of variables focused on their sociodemographic and academic characteristics and a set of scales, Likert type. Once registered the reliability indices for each of the scales, we proceeded to investigate its predictive ability on academic results in each of the three selected subjects. We hope finding two types of results: record whether the final grades are dependent upon various factors as that submitted material, and observe the general determinants of academic achievement for the students who repeat.

Keywords: achievement, academic performance,

Introducción

El éxito académico es una cuestión que cada vez cobra más interés a nivel social en general y académico en particular.

Es importante para la vida de un sujeto concreto porque puede limitar o potenciar sus aspiraciones formativas, vocacionales o de empleo. Es importante para las instituciones académicas y escolares porque establece niveles de posicionamiento dentro del propio grupo de referencia; y es importante como indicador para marcar el nivel de resultados de todo un sistema educativo en comparación con otros, a nivel sincrónico, y como indicador de evolución del propio sistema, a nivel diacrónico.

En los últimos años hemos asistido a la creación e institucionalización de programas para incentivar el éxito académico que basan sus conclusiones sobre los resultados obtenidos a través de pruebas que pretenden medir los niveles de rendimiento de los estudiantes en diferentes contextos.

Este es el caso de instrumentos tan importantes como el informe PISA del *Programme for International Student Assessment* o el TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) y el PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) que elabora la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, IEA.

El rendimiento se ha constituido así en el elemento al que recurrimos para hacer apreciaciones (o comparaciones) relativas al nivel de calidad que alcanza la educación; en cualquiera de las dimensiones que se atribuyen a la institución escolar.

Independientemente de las conclusiones que arrojan los trabajos a favor o en contra de este tipo de pruebas, el nivel de rendimiento registrado por estas herramientas nos permite conocer el grado de conocimientos y competencias adquirido por los distintos tipos de alumnos pertenecientes a un mismo país y sistema educativo o las diferencias existentes entre los alumnos de diferentes países y sistemas educativos.

Así el nivel de rendimiento nos permite calibrar la incidencia que las instituciones educativas están teniendo sobre la igualación de las diferencias sociales para

permitir el acceso e incorporación de todos los ciudadanos a la sociedad.

También utilizamos estos indicadores para valorar en qué medida están siendo útiles los métodos, enfoques o propuestas educativas en la consecución de los objetivos propuestos por el propio sistema educativo.

Finalmente, los estudios sobre niveles de rendimiento nos permiten entender si la inversión económica que se hace en educación responde a la demanda de la sociedad.

Todo ello en conjunto debiera ser interpretado en una clave que nos permita evitar los riesgos de exclusión que puede generar la estandarización (Casanova, 2011) y permitirnos como sociedad la demanda de elaboración de mejores políticas educativas, que sirvan para potenciar a la propia sociedad desde el apoyo a cada uno de sus componentes entendidos como entes valiosos en su propia identidad.

Esto viene a reforzar la idea de amalgamar en las investigaciones sobre rendimiento el punto de vista del análisis individual y el del análisis contextual (Santos Rego, Godás Otero, Lorenzo Moledo, 2012). La perspectiva bifocal que resulta es la necesaria para no incurrir en apreciaciones segregacionistas en colectivos como el de los alumnos pertenecientes a familias inmigrantes (Santos Rego, 2010) u otros colectivos minoritarios.

Las investigaciones sobre el rendimiento académico han sido abordadas por numerosos autores y vienen realizándose desde hace décadas, no obstante, esto no ha restado un ápice al interés que el tema sigue suscitando tanto en la comunidad científica como entre los profesores de cualquier nivel educativo. Los resultados de todas estas investigaciones no han hecho más que comenzar a arrojar luz sobre una parcela de conocimiento que se nos ha mostrado como polifacética y multifocal.

En primer lugar, en un nivel fundamental de partida, encontramos que el ámbito de conocimiento construido sobre la investigación del rendimiento académico (o escolar) no tiene una definición unívoca para aproximarse a la realidad que expresa el término “rendimiento”. Como nos señalan en su estudio Montes, y Lerner (2011), el rendimiento puede entenderse como un resultado, como un proceso o como una construcción que se crea partiendo de la interconexión entre ambas cuestiones (p. 12). No es esta una cuestión menor dado que la forma de conceptualizar la realidad implica la elaboración de un modelo concreto para su estudio y de un posicionamiento metodológico que puede tomar forma prescriptiva, exploratoria o explicativa (Nieto, 2008).

En segundo lugar y en un nivel intermedio de decisión sobre el enfoque, están los ámbitos contemplados en las diversas investigaciones. Según se conceptualice el rendimiento se buscan evidencias, explicaciones o indicadores en contextos distintos. En el trabajo presentado por Navarro (2003) podemos encontrar numerosos ejemplos que nos indican esta pluralidad de focos de interés y nos señala ejemplos como: estudios centrados en los sujetos, en sus aptitudes y/o sus actitudes y en sus motivaciones, otros centrados en cuestiones relativas a los entornos familiares, otros que

manejan, fundamentalmente, la dimensión del proceso educativo... Hay estudios que pivotan en una dimensión principal y hay estudios de visión coral en cuanto a la consideración de importancia de los ámbitos que se señalan como relevantes para explicar o delimitar el rendimiento.

También tenemos la consideración sobre qué variables se estiman como representativas de los ámbitos seleccionados. Dentro de cada una de estas dimensiones las variables o los elementos a considerar tampoco son siempre los mismos. Es más, identificar dentro de cada uno de los ámbitos considerados aquellos elementos que inciden finalmente en el factor de rendimiento es la preocupación fundamental en las investigaciones ante la finalidad de construir estrategias, metodologías, ambientes, procedimientos... que incidan en el conocimiento y/o la mejora del rendimiento académico del alumnado de cualquier nivel formativo.

Nosotros hemos centrado nuestro trabajo en el estudio de rendimiento en los últimos años de la enseñanza primaria y los primeros de la secundaria porque son una fase crítica en la vida académica y porque un rendimiento adecuado en estos cursos es un buen predictor de éxito académico para el futuro del propio alumno.

Para este caso concreto que se presenta, hemos localizado en el foco de la investigación en la atención a los alumnos repetidores porque creemos que es muy útil localizar aquellos aspectos de su entorno que pueden potenciarse para mejorar su rendimiento académico y evitar así otro posible fracaso. Es decir, no queremos centrarnos en los aspectos negativos sino en aquellas cuestiones que pueden ser trabajadas desde el centro o las familias de forma positiva para que incidan adecuadamente en el avance progresivo del alumno o alumna. Pensamos que esta es la forma adecuada de aplicación de la herramienta estadística sobre este grupo de alumnos.

Por otra parte, centrándonos ahora en las materias concretas del estudio, creemos que localizar los factores de rendimiento para cada una de ellas aporta información que aplicada adecuadamente en los entornos familiares y escolar de todos los alumnos, mejorará el rendimiento general ya que puede centrar los esfuerzos de todos: profesores, padres y alumnos; haciendo hincapié, desde un sentido de economía de esfuerzo, en aquellos aspectos que están más relacionados con la progresión adecuada dentro de la materia.

Objetivos del estudio

Nos interesa observar, en primer lugar, si las calificaciones finales obtenidas en las materias de Conocimiento del Medio, Lengua Gallega y Literatura y Matemáticas, cursadas en 5º y 6º de Primaria, dependen de factores distintos según sea la asignatura.

En segundo lugar, independientemente de la casuística de cada una de estas materias, pretendemos constatar cuáles son los determinantes generales del rendimiento académico del alumnado repetidor de 5º y 6º de Primaria.

Participantes del estudio

La muestra seleccionada procede de 18 centros de Educación Primaria (13 CEIP, 1 CEP, 3 CPR y 1 CPI), recogida con un muestreo polietápico, no probabilístico intencional, en el que los centros constituyen las unidades de primer nivel y los estudiantes las unidades de segundo nivel. En cada uno de los centros se eligieron dos aulas 5º y 6º curso de primaria, recogiendo información de 747 alumnos/as, de los cuales 602 nunca repitieron curso y 145 si lo hicieron alguna vez.

Para desarrollar el estudio nos centramos en el alumnado repetidor (19,5% del total de la muestra) de 5º (20,02%) y 6º curso (79,98%). Un 52% son varones y un 48% mujeres, procedentes de España (81,3%), Latinoamérica (16,6%), África (1,7%) y Asia (0,4%).

El hecho de que trabajemos exclusivamente con alumnado repetidor, no interfiere en los resultados académicos obtenidos al final de curso tal y como puede observarse en la tabla 1.

Las diferencias observadas entre las distintas categorías de evaluación en las tres materias seleccionadas son estadísticamente significativas en los tres casos:

- Conocimiento del Medio: Ji-Cuadrado= 190.554; g.l.=2; p<.000; %fe≤5=0.

- Lengua Gallega y Literatura: Ji-Cuadrado= 185.116; g.l.=2; p<.000; %fe≤5=0.

- Matemáticas: Ji-Cuadrado= 139.629; g.l.=2; p<.000; %fe≤5=0).

Tabla 1.

Elementos diferenciales del alumnado repetidor de 5º y 6º de Primaria, en las calificaciones finales obtenidas en las materias seleccionadas.

Materia	Suspensos (%)	Aprob + Bien (%)	Notable + Sobres (%)
Conoc. del Medio	18.6	35.1	46.3
Lengua Gallega	19.1	41.6	39.3
Matemática	20.7	35.9	43.4

Instrumentos de medida

Hemos elaborado para este estudio un cuestionario que recoge información sociodemográfica y académica, junto a una serie de escalas, con un formato de respuesta tipo *Likert*, sobre Control e Implicación Familiar (12 ítems), Apoyo Familiar (20 ítems), Percepción de la Escuela (9 ítems), Autoestima Personal y Académica (10 ítems), Hábitos de Estudio (9 ítems) y Ambiente de Aprendizaje (16 ítems).

La fiabilidad y consistencia de cada una de ellas aparece resumida en la tabla 2 con unos resultados notablemente aceptables.

Tabla 2.

Índices Alfa de Cronbach para cada una de las escalas empleadas en el estudio.

Escala	Alfa de Cronbach
Control e implicación familiar	.862
Apoyo familiar	.838
Percepción de la escuela	.804
Autoestima personal y académica	.801
Hábitos de estudio	.800
Ambiente de aprendizaje	.823

Análisis de resultados

Objetivo 1

Para observar qué elementos determinan el rendimiento académico en cada una de las tres materias, hemos realizado tres análisis de regresión lineal, de pasos sucesivos, en los que la variable dependiente es la calificación final en cada una de ellas y las variables independientes las incluidas en el cuestionario.

Los índices obtenidos para cada materia son los siguientes:

- Conoc. del Medio (R=.849; R²=.721; R²C=.654).

- Lengua Gallega (R=.943; R²=.890; R²C=.841).

- Matemáticas (R=.850; R²=.722; R²C=.654).

Una vez que dispusimos de los predictores de cada una de las materias, analizamos las correlaciones entre dichos predictores (r de Pearson) por separado para cada asignatura, con el fin de buscar consistencia entre las distintas variables.

Comentamos a continuación los resultados obtenidos:

a. Conocimiento del Medio

- Ítem 1: Los profesores/as prefieren la comprensión a la memorización (β= .247).

- Ítem 2: Estoy satisfecho/a con el centro al que asisto (β= -.656).

- Ítem 3: Estoy satisfecho/a con las normas

disciplinarias del centro (β = -.579)

- Ítem 4: Estoy satisfecho/a con las evaluaciones del curso (β = .271).

- Ítem 5: Estoy satisfecho/a con las materias del curso actual (β= -.337).

Las correlaciones entre los ítems son las siguientes:

(1-2: .229; p≤ .05)

(1-3: .169; p≤ .05)

(1-4: .227; p≤ .05)

(1-5: .232; p≤ .05)

(2-3: .454; p≤ .01)

(2-4: .457; p≤ .01)

(2-5: .335; p≤ .01)

(3-4: .307; p≤ .01)

(4-5: .489; p≤ .01)

b. Lengua Gallega

- Ítem 6: Nunca sé las preguntas que me caerán en los exámenes (β= -.247).

- Ítem 7: Mi madre controla mi asistencia a clases (β= .717).

- Ítem 8: Mi padre controla las amistades que tengo (β= .345).

- Ítem 9: Mi padre me dice lo que espera de mí y cómo quiere que actúe ($\beta = -.456$).

- Ítem 10: Mi padre me ayuda en el trabajo escolar ($\beta = -.177$).

- Ítem 11: Cuando estudio, escucho música ($\beta = -.201$).

- Ítem 12: Los profesores/as señalan a los buenos estudiantes como ejemplo para todos/as ($\beta = .451$).

- Ítem 13: Las normas de disciplina del colegio son claras ($\beta = -.392$).

- Ítem 14: Los profesores/as quieren que disfrutemos aprendiendo ($\beta = .316$).

Las correlaciones entre los ítems son las siguientes:

(6-7: .203; $p \leq .01$)

(7-8: .627; $p \leq .01$)

(8-9: .283; $p \leq .01$)

(8-10: .208; $p \leq .05$)

(9-10: .206; $p \leq .05$)

(11-12: .166; $p \leq .05$)

(13-14: .179; $p \leq .05$)

c. Matemáticas

- Ítem 4: Estoy satisfecho/a con las evaluaciones del centro ($\beta = .346$).

- Ítem 2: Estoy satisfecho/a con el centro al que asisto ($\beta = -.294$).

- Ítem 15: Soy capaz de conseguir lo que me propongo ($\beta = .662$).

- Ítem 16: Los profesores/as quieren que cooperemos, no que compitamos ($\beta = .419$).

- Ítem 17: Trabajamos mucho en grupo, cooperando ($\beta = .382$).

Las correlaciones entre los ítems son las siguientes:

(2-4: .457; $p \leq .01$)

(4-16: .316; $p \leq .01$)

(4-17: .457; $p \leq .01$)

(15-16: .192; $p \leq .05$)

Como se puede observar, los determinantes del rendimiento académico son distintos en cada una de las materias seleccionadas. Solo en el caso de dos ítems, ambos pertenecientes a la Satisfacción Escolar (con el colegio y con las evaluaciones del curso), su presencia se sitúa en las materias de Conocimiento del Medio y Matemáticas. En el resto y comenzando por la materia de Conocimiento del Medio, se puede afirmar que los factores que inciden en un buen logro académico pasan porque el profesorado priorice la comprensión sobre la memorización y la satisfacción del alumnado con el centro, con sus normas disciplinarias y con las evaluaciones realizadas durante el curso.

En la materia de Lengua Gallega y Literatura, los logros académicos se establecen en torno al conocimiento, por parte del alumnado, de los contenidos que serán objeto de evaluación, al control materno de su asistencia a clases, al control paterno de sus amistades y a la ayuda paterna con las tareas escolares. En cambio, la comunicación de expectativas paternas aparece asociada a los malos resultados académicos.

Finalmente, en la materia de Matemáticas, los determinantes se establecen en torno a la satisfacción del alumnado con las evaluaciones y con el centro en general, a su alto sentido de la eficacia en cuestiones de

estudio y con un ambiente de aprendizaje basado en la cooperación entre compañeros/as de clase.

Objetivo 2

Para analizar los determinantes del rendimiento académico en el alumnado repetidor, los hemos separado en dos grupos según hayan aprobado o suspendido en el curso en cuestión. Con ello pretendemos observar de qué dependen sus logros o fracasos académicos en el momento de repetir un determinado curso. Para ello realizamos un análisis de regresión lineal, por pasos sucesivos, para cada uno de los casos y cuyos datos exponemos a continuación:

a. Grupo de suspensos

($R = .865$; $R^2 = .794$; $R^2C = .684$).

- Los ítems resultantes son los siguientes:

(18): Quiero superar este curso y pasar al siguiente ($\beta = .408$).

(19): Mi madre es responsable, en gran medida, de mis problemas ($\beta = -.471$).

(13): Las normas de disciplina de mi colegio son claras ($\beta = .361$).

(15): Soy capaz de conseguir lo que me propongo ($\beta = -.327$).

(20): El gallego es la lengua que empleo con mis amigos/as ($\beta = -.300$).

b. Grupo de aprobados

($R = .779$; $R^2 = .607$; $R^2C = .557$).

- Los ítems resultantes son los siguientes:

(21): Cuando estudio, hago resúmenes de lo que aprendo ($\beta = .419$).

(17): Trabajamos mucho en grupo, cooperando ($\beta = -.486$).

(22): Mi madre me ayuda cuando tengo algún problema ($\beta = .542$).

(23): Mis amigos/as fuman ($\beta = -.456$).

(24): Sexo del alumno/a ($\beta = -.310$).

(25): Si me ayudan mis compañeros/as, hago mejor las cosas ($\beta = -.221$).

(7): Mi madre controla mi asistencia a clases ($\beta = -.240$).

(26): Quiero encontrar cuanto antes un trabajo ($\beta = .196$).

(27): La calidad de la relación con mi padre ($\beta = -.224$).

Es interesante resaltar, para el grupo de sujetos que han suspendido las tres materias seleccionadas, que los determinantes de sus logros académicos tienen que ver con sus expectativas sobre los estudios, su autoestima en términos de eficacia, la aceptación de las normas de disciplina del centro, la atribución externa de responsabilidad sobre sus problemas (aspecto que recae en las madres) y al empleo de la lengua gallega con sus amistades.

Para los sujetos que han aprobado las materias que hemos seleccionado, observamos que sus logros académicos dependen de sus hábitos de estudio, del sexo

del alumnado (varones principalmente), del control y apoyo materno, de la calidad de la relación con su padre, de un ambiente de cooperación en clase, de sus expectativas sobre el estudio y de la ausencia de comportamientos antinormativos en su grupo de amistades.

Conclusiones

Objetivo 1

Hemos encontrado que los determinantes del rendimiento académico son distintos en cada una de las tres materias.

Solo hay dos ítems, ambos pertenecientes a la *Satisfacción Escolar*, que aparecen en las materias de Conocimiento del Medio y Matemáticas.

La satisfacción escolar del alumnado, el control y apoyo de padres y madres y su autoestima en términos de eficacia, son los factores que más inciden en su rendimiento académico.

Desde esta información, tanto el centro educativo como las familias deben intentar modular las condiciones que permitan a los alumnos sentirse cómodos, en términos de identificación, con los centros a los que pertenecen. Este sentimiento incluye entender qué procesos ocurren dentro de las dinámicas llevadas a cabo en el aprendizaje de las materias: qué es importante y qué no; qué tipo de preguntas hace el profesor, cómo se trabaja un tema o elemento de la materia...; y también la comprensión de la utilidad y del valor de la aplicación de las normas. Ambas cuestiones parecen indicarnos la conveniencia del establecimiento de una dinámica en el aula de implicación y participación activa del alumno.

Objetivo 2

Al analizar los determinantes en base a los alumnos que superaron o no las materias, además de los factores señalados en el objetivo 1, es importante resaltar la calidad de la relación con su padre (en términos positivos para los que aprobaron) y con su madre (en sentido negativo para los que suspendieron). Además, para el alumnado que aprobó, destacan la ausencia de comportamientos antinormativos y el hecho de ser chico.

La información que se nos muestra incide sobre la importancia de las relaciones parentales. Los vínculos paterno-filiales siguen siendo muy fuertes pese a la actitud que muchos niños y niñas muestran a estas edades. En realidad están todavía construyendo unos patrones de conducta que tienen mucho que ver con el sentimiento de aceptación de la familia (y del grupo de amigos) y con la identificación con los elementos personales relevantes de su entorno.

Desde el punto de vista del acompañamiento familiar y escolar, para un progreso académico adecuado conviene recordar que el saberse aceptado y apoyado a través del seguimiento y atención a la trayectoria del alumno es algo que el propio sujeto tiene en consideración y estima. Aunque las muestras de conducta indiquen un desapego del entorno familiar, en realidad lo que intentan es probar su competencia para iniciarse en el mundo donde se

manejen de forma más independiente, pero esa competencia debe estar respaldada y aprobada por los propios adultos que pertenecen a su ámbito de influencia para, finalmente, que el sujeto se sienta legitimado. Tenemos nuevamente una cuestión de identificación y comprensión del entorno inmediato en el que los niños se mueven, que los padres y profesores de los centros deben tener en cuenta a la hora de elegir estrategias para interactuar en casa y en la escuela.

Referencias

- Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4,1
<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art4.pdf>
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico. Concepto investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, (2),
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>.
- Nieto, M. (2008). Hacia una teoría del rendimiento académico en enseñanza empírica. *Teoría de la Educación*, 20, 34-64
- Montes, I. y Lerner, J. (2011). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad de EAFIT. *Perspectiva cuantitativa*.
<http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidadeafit/article/view/755/666>
- Santos Rego, M.A. (dir) (2010). *O rendemento escolar do alumnado procedente da inmigración en Galicia. Un programa de optimización para familias e centros de ensino*. Proyecto de investigación subvencionado por la Dirección Xeral de Investigación e Desenvolvemento (PGIDT-PXI) Xunta de Galicia (PGDIT07SEC009214PR).
- Santos Rego, M.A., Godás Otero, A. y Lorenzo Moledo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *ESE*, 23, 43-62.